Publié dans Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)
(« Bulletin VALS-ASLA » depuis 1994) 28, 84-89, 1978
qui doit être utilisé pour toute référence à ce travail

Einige Überlegungen zum künftigen Deutschunterricht in den Primarschulen der Westschweiz

1. Unter der provokatorischen Titelfrage "La Suisse est-elle un pays bilingue?" meinte A. Lombard schon 1957 in der Zeitschrift *Culture française* auf S. 22 im Hinblick auf die welsche Schweiz: "Le faible rendement de l'enseignement de l'allemand dans les classes françaises est un sérieux argument à faire valoir contre les tentatives de l'étendre aux écoles du premier degré." Unser Thema steht also schon seit mehr als zwanzig Jahren auf der Tagesordnung und hat zu Argumentationen Anlass gegeben, die zumindest auf den ersten Blick merkwürdig wirken, aber doch ernstgenommen werden sollten. Nachdem die Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren der Westschweiz und des Tessin dann schliesslich vor einigen Jahren beschlossen hatte, dass das Deutsche künftig an allen öffentlichen Schulen ihrer Kantone schon zwei oder drei Jahre früher als bisher, also von der 4. oder 5. Primarschulklasse an gelehrt werden sollte und die zunächst hierfür vorgesehene Lehrmethode "sing' und spiele mit!" von Jean Petit (Paris, 1971) auf unerwartet heftige Kritik gestossen war, wurde der Genfer Deutsch-Didaktiker Jean-Bernard Lang im Juni 1976 von der genannten Konferenz beauftragt, einen umfassenden Bericht mit konkreten Vorschlägen auszuarbeiten, der im Februar 1977 als Sondernummer 7 der Zeitschrift Educateur (Montreux) unter dem Titel "Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande" [künftig abgekürzt: *RC*] erschienen ist. Nachdem nun wiederum über ein Jahr vergangen ist und sich die "équipe d'auteurs" (RC 8.3.) für die Ausarbeitung des im RC geforderten "cours spécifique à la Suisse romande" vermutlich konstituiert hat, dürfte ein günstiger Zeitpunkt gekommen sein, um einige im RC nur am Rande behandelte Fragen aufzugreifen und zu erörtern, in der Hoffnung, dadurch den Autoren bei der Lösung ihrer Aufgabe ein wenig zu helfen, und sei es auch nur dadurch, dass vielleicht künftig auftretende Schwierigkeiten rechtzeitig benannt worden sind.

2. Lombard's eingangs zitierte Auffassung hat sich nicht durchgesetzt: Es besteht heute offenbar Einigkeit darüber, dass ein früherer Beginn des Deutschunterrichts in der welschen Schweiz als bisher zu wünschen ist. Wenn man von der an sich plausiblen Annahme ausgeht, dass ein längerer Schulunterricht in einer Fremsprache eine bessere Beherrschung derselben zur Folge habe und dies wiederum die Kommunikation mit den Primärsprechern dieser Sprache erleichtere und damit einen positiven Einfluss auf die Einstellungen des Lernenden zu dieser Fremdsprache und deren Primärsprechern ausübe, also im konkreten, vorliegenden Fall den Zusammenhalt der verschiedenen Sprachgruppen der Schweiz günstig

beeinflussen könne, so ist dies natürlich ein ganz wesentliches Argument. Aber auch unabhängig von diesem sprachpolitischen Aspekt, unter dem die Wahl des Deutschen als erste Fremdsprache in der welschen Schweiz selbstverständlich ist, wäre auch ganz generell ein früherer Beginn des Fremdsprachunterrichts nachdrücklich zu begrüssen. Der bisher in der Westschweiz übliche Beginn mit 12 bis 13 Jahren nutzt ein gerade für die Anfangsphase des Fremdsprachunterrichts günstiges Entwicklungsstadium des Kindes zwischen 10 und 12 Jahren nicht aus. Darum ist auch die leider offenbar festeingebürgerte französische Bezeichnung "enseignement *précoce*" für einen Fremdsprachunterricht von (fast) zehn Jahren an nachdrücklich abzulehnen. Dieses Alter der Schüler bei Beginn des Fremdsprachunterricht ist "normal" und nicht "précoce", was laut *Petit Robert* (1973, p. 1372) bedeutet: "Qui est mûr avant le temps normal, qui survient, se développe plus tôt que d'habitude, qui se produit, se fait plus tôt qu'il n'est d'usage ou que ne l'exigerait la raison, la prudence". In dieser Benennung wirkt vielleicht noch Rousseau's *Emile* nach, in dem man zu Beginn des 2. Buches bekanntlich lesen kann: ". . . quoi qu'on puisse dire, je ne crois pas que, jusqu'à l'âge de douze (!) ou quinze ans, nul enfant, les prodiges à part, ait jamais vraiment (!) appris deux langues." — Die internationale Diskussion der letzten Jahre über den sogenannten Burstall Report von 1974, auf die auch RC 6.3. und 6.4. anspielt, ist übrigens für den hier zur Debatte stehenden Beginn des Fremdsprachunterrichts mit etwa 10 Jahren kaum relevant, denn in diesem Bericht werden Bedenken gegen einen Beginn mit 6 oder 7 Jahren angemeldet. Zwischen 6 oder 7 Jahren einerseits, 9 oder 10 Jahren andererseits besteht nun aber gewiss ein Unterschied, insbesondere hinsichtlich der Beherrschung der Primärsprache. Jedenfalls kann die unbedachte Verwendung des Ausdrucks *précoce* in unserem Zusammenhang allenfalls den Gegnern des Projekts ein zwar falsches, aber doch vielerorts wirksames Argument liefern.

3. Über die *allgemeinen Lernziele* des künftigen Deutschunterrichts in westschweizer Primarschulen finden sich im RC nur relativ wenige Angaben. Es ist darum anzunehmen, dass sich die Autoren des Lehrwerks an die sehr gründliche und ausgewogene Darstellung "Fremdsprachunterricht: Unterrichtskonzept, Lehrwerkkonzept" halten werden, die von einer "Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit" erarbeitet und im Juni 1976 im *Informationsbulletin 7a* der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren veröffentlicht worden ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Lernziel "Kommunikationskompetenz" mit vollem Recht Vorrang haben wird vor allem "rein grammatischen Regelwissen". Die Schwierigkeiten beginnen bei den *speziellen Lernzielen:*

Wer wird als Kommunikationspartner des Lerners konzipiert? Der gleichaltrige Zürcher? In RC 5.4.2. wird von den Erfolgen der Methode Petit hinsichtlich der Aussprache des Deutschen berichtet, als einem der Elemente einer "axe Petit", die auch für den neu zu entwickelnden "cours spécifique à la Suisse romande" verbindlich sein sollte; der Berichterstatter ist von den "résultats ... réellement stupéfiants" sichtlich positiv beeindruckt. Die im Anschluss hieran anklingenden Bedenken sollten wohl noch schärfer formuliert werden: Welche Aussprache soll denn bis zur Perfektion gelehrt werden? Eine schrift- bzw. bühnensprachliche würde schlecht zu der andernorts (RC 7.3., 7.4.) geforderten "alémanité" passen, auch wenn diese in 7.4. als eine Frage des Inhalts, nicht der Sprache bezeichnet wird, wozu hinwiederum die Forderung nicht recht passt, dass das "Hochdeutsche" "parallel" zu lernen sei.

In RC 5.6 wird die "kommunikative Kompetenz" zum wesentlichen Lernziel erklärt. Das einzige Beispiel (Zählen und elementares Rechnen auf deutsch) ist allerdings nicht sehr überzeugend gewählt, weil immer noch viel zu schulbezogen: dass sich da beim Schüler das Gefühl einstellen könnte, er "kommuniziere" wirklich mit dem Lehrer, wirkt etwas unwahrscheinlich. Die Lehrwerksautoren werden sich von den Arbeiten anregen lassen, in denen zahlreiche Spiele gesammelt und dargestellt sind, "die der Situationslosigkeit vieler *drills,* die vorgeben, situativ konstruiert zu sein, abhelfen können." (G. Wienold: *Die Erlernbarkeit der Sprachen.* Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs, 1973, S. 173.)

4. Die *Lehr- und Lernmethoden* dürfen auf keinen Fall im traditionellen Sinne "grammatisierend" sein, die kognitive Analyse der fremdsprachlichen Strukturen kann in systematischer Form erst später beginnen. Der Anfang muss so spielerisch, so locker und so wenig für das Kind spürbar "programmiert" sein wie möglich. Man kann aber auch 10 bis 12jährige Kinder intellektuell unterfordern: gesetzt einmal den Fall, ein Kind bildet während des Unterrichts einen von der gelehrten und von der Zielsprache abweichenden "Satz", womöglich, um mit seiner Hilfe mit dem Lehrer zu kommunizieren. Es wäre sicherlich nicht gut, wenn der Lehrer hierauf allein damit reagieren dürfte, dass er den Satz korrigiert, ohne wenigstens gelegentlich gegen Ende der letzten Primarschulklasse mit dem Schüler zusammen eine "Erklärung" zu erarbeiten. Nur damit kann der bei wacheren und kritischeren Schülern sonst unausweichliche und fatale Eindruck vermieden werden, das Deutsche könne man eben einfach nicht selbständig sprechen, sondern nur auswendig lernen. Hinzukommt, dass die Kinder gleichzeitig im Primärsprachunterricht erste Grundbegriffe einer grammatischen Sprachbeschreibung erwerben, die für den Fremdsprachunterricht nutzbar gemacht werden müssen und können, zumal nach einer künftigen Reform des Primärsprachunterrichts. Diese Forderung entspricht übrigens durchaus einer gegenwärtigen Tendenz der Fremdsprachdidaktik, die kognitiven Prozesse beim Sprachenlernen wieder wichtiger zu nehmen – natürlich in ihrer altersspezifischen Form (vgl. G. Wienold a.a.O., S. 99 über die "Cognitive Code-Learning Theory").

5. Ich komme zu meinem Hauptanliegen: Wer soll überhaupt den Unterricht erteilen? Oder: Wie sollen die Primarlehrer auf ihre neue Aufgabe vorbereitet werden? Ganz entsprechend einem wohl verständlichen Usus in der gegenwärtigen Sprachlehrforschung wird diese Frage im RC nur ganz zum Schluss berührt und in wenigen Zeilen abgetan: Der Lehrer lässt sich eben viel weniger leicht programmieren als das Lehrwerk. Und doch ist es eine alte Erfahrungstatsache, dass er weit mehr über den Lehrerfolg entscheidet als der Lehrwerkautor. Der Berichterstatter im RC bleibt dabei, dass im Prinzip kein Fach- sondern der Klassenlehrer, der "Generalist" diesen Deutschunterricht erteilen soll. Er spielt auf die offensichtlichen Vorteile dieser Lösung an, leider ohne sie zu nennen. Nun soll nicht bezweifelt werden, dass es welche gibt, doch ist zu fragen, welche Nachteile ihnen in der konkreten Situation etwa in Genf gegenüberstehen: Es ist davon auszugehen, dass die gegenwärtigen Genfer Primarlehrer für diese Aufgabe nicht hinreichend ausgebildet sind – woraus ihnen wahrlich kein Vorwurf zu machen ist: Der Genfer Primarlehrer hat während seiner eigenen Schulzeit das Deutsche als erste Fremdsprache, maximal sieben Jahre lang, gelernt. Die Ergebnisse waren sicherlich auch früher nicht hinreichend, um diese Sprache selbst zu unterrichten. Während seiner Ausbildung zum Primarlehrer hatte und hat er eben darum weiterhin Deutschunterricht – nur bisher im Wissen, dass er diese Sprache nie unterrichten würde, also ohne ausgeprägte Lernmotivation und nicht sehr intensiv. Zumindest seit der Gründung des Cycle d'orientation im Jahre 1964 hat kein Genfer Primarlehrer mehr den beruflichen Anlass, seine Deutschkenntnisse zu pflegen und zu erweitern. Soll er nun plötzlich, nach vielleicht zwei Jahrzehnten Pause, beginnen, das Deutsche zu unterrichten, ohne es jemals wirklich studiert zu haben? Von Ausnahmen abgesehen, muss davon ausgegangen werden, dass er hierfür weder die Sprachbeherrschung noch die Lehrmotivation mitbringt. Sie müssen ihm also in einer "formation" (nicht "recyclage") von bisher unvorstellbarer Intensität vermittelt werden. Die Idee, den "cours spécifique à la Suisse romande" so anzulegen, dass der Lehrer zusammen mit den Schülern diese Sprache lernt, ist zwar gelegentlich angeklungen und besonders für die Methode von Jean Petit ins Feld geführt worden, wäre aber wohl kaum mit der Absicht zu verbinden, den Unterricht so "interaktional" wie möglich aufzuziehen. Zum andern würde sich die Tatsache, dass der Lehrer gezwungenermassen einen nicht sicher be-

herrschten Stoff unterrichtet, gewiss sehr nachteilig auf seine Motivation und damit auf die der Kinder und auf das ganze Unterrichtsklima auswirken. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird zwar die Frage nach der Sprachkompetenz des Lehrers kaum je erörtert, dies aber wohl nur, weil diese stillschweigend vorausgesetzt wird. Über Einzelheiten der Lehrmethode, den Anteil etwa von audio-visuellen Unterrichtsformen, von behaviouristischem Patterndrill, von kognitiven Aktivitäten oder (imitierter) Interaktionalität kann man streiten — und zu diesen Fragen liegen viele Forschungsergebnisse vor — darüber, dass der Lehrer die unterrichtete Sprache beherrschen und gern unterrichten muss, wird man nicht streiten können.

In diesem Zusammenhang ist an die gegenwärtigen Erfahrungen mit dem Anfangsunterricht im Deutschen auf der nächsthöheren Schulstufe in Genf im Cycle d'orientation, zu erinnern: Die geringen Lernerfolge und der rapide Rückgang der Lernmotivation während des ersten Jahres Deutschunterricht wurden seit langem und mit plausiblen Gründen darauf zurückgeführt, dass die derzeit noch benutzte Lehrmethode Wir sprechen Deutsch von W. Uhlig, Ch. Chatelanat und J. B. Lang (Lausanne 1966) für den Unterricht in einer (additiven) Gesamtschule nicht geeignet sei. Hieraus wurde die Forderung nach Einführung einer besser geeigneten Methode abgeleitet. Seit zwei Jahren ist nun ein Unterrichtsversuch mit der Methode Vorwärts, einem audio-visuellen Deutschkurs (Nuffield Foundation, Leeds) im Gange, und die ersten empirischen Untersuchungen zum Einfluss der beiden Methoden auf die Einstellung und Lernmotivation der Schüler liegen vor: Linda K. Allal, Clairette Davaud, Alessandra Fete-Padlina: *Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand.* Enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d'orientation, Genève 1978 (Département de l'instruction publique). Auf S. 87 wird ein zwar statistisch signifikanter, aber doch nicht gerade eindrucksvoller Unterschied zugunsten von Vorwärts festgestellt. Demgegenüber kommt eine nicht veröffentlichte Pilot-Studie von B. Stephanus zu dem Ergebnis, dass Einstellungen und Leistungen in zwei kleinen Vergleichsgruppen nach einigen Monaten Unterricht nach diesen beiden Methoden nicht wesentlich differieren. Dieses negative Ergebnis kann man zwar sehr leicht mit dem Hinweis darauf abtun, dass die Stichproben von Stephanus viel zu klein waren, so dass "Randbedingungen" wie der Einfluss des jeweiligen Lehrers den Unterschied der Methoden überdecken. Aber eben damit wird an jene alte Erfahrungstatsache erinnert, dass der Lehrer eine für den Unterrichtserfolg zumindest ebenso wichtige Rolle spielt wie die Lehrmethode.

Aufgrund all dieser Überlegungen sind folgende Minimalforderungen aufzustellen:

a. Die künftigen Primarschullehrer müssen ab sofort einen erheblich intensiveren Deutschunterricht erhalten, als er bisher üblich war. Es versteht sich von selbst, dass es hierbei nicht nur um einen zusätzlichen, intensiveren Sprachunterricht gehen darf. Sondern es müssen die bei den meisten Kandidaten negativen Einstellungen zum Deutschunterricht verändert werden: Also nicht nur Sprachtraining, sondern vor allem "Sozialpsychotherapie". Ob hierfür als Unterrichtende jene "spécialistes de la langue" besser geeignet sind als die "linguistes", deren Beteiligung an dem ganzen Projekt in RC 8.5. als überflüssig betrachtet wird, hängt davon ab, was man unter "spécialiste de langue" versteht: selbsternannte Sprach*richtigkeits*spezialisten hoffentlich nicht denn diese würden sich vermutlich an den Unterschieden zwischen schrift- und schweizerdeutschen Normen so sehr festbeissen, dass die frankophonen Lehrerstudenten völlig verunsichert würden.

b. Keiner der zur Zeit unterrichtenden Primarlehrer darf gezwungen werden, den Deutschunterricht in seiner Klasse zu übernehmen. Dass zehnjährige Schüler durch das Fachlehrerprinzip psychisch überfordert seien, ist ein empirisch nicht beweisbarer Glaubenssatz. Dass es aus den oben unter (4) dargelegten Gründen zu wünschen wäre, dass Primär- und Fremdsprachunterricht von dem selben Lehrer erteilt werden, steht auf einem anderen Blatt.

c. Die "Generalisten", die hierzu freiwillig bereit sind, müssen sorgfältig und intensiv zu Deutschlehrern ausgebildet werden, damit sie die ihnen angebotenen Methoden und Lehrmaterialien in Freiheit und Eigenverantwortung benutzen lernen. Diese Aufgabe muss genauso wichtig genommen werden wie die Ausarbeitung des "cours spécifique à la Suisse romande". Sonst ist zu befürchten, dass sich durch einen früheren und also längeren Deutschunterricht die Leistungen und die Einstellungen genauso wenig verbessern werden wie durch die Einführung eines anderen Lehrwerks. Dann hätte A. Lombard mit seinem eingangs zitierten Einwand doch recht gehabt, und dass dies nicht eintreten sollte — darüber sind sich alle Verantwortlichen gewiss einig.

Université de Genève
Faculté des lettres
CH 1211 Genève

Gottfried Kolde